

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA: ¿UNA FUNCIÓN CON FUTURO?

por LUIS BATANAZ PALOMARES
Universidad de Córdoba

Introducción

El presente trabajo posee dos ejes vertebradores. En primer lugar la revisión, con vistas a su utilización para los fines propuestos, de la literatura pedagógica actual en lo concerniente a las que consideramos coordinadas esenciales de la función inspectora, es decir, la profesión docente, los centros escolares, la evaluación, la administración educativa y la propia función inspectora. Sobre cada uno de estos apartados hemos recogido unas líneas directrices básicas orientadas hacia unas hipótesis finales, destinadas a participar en la configuración de los entramados esenciales de una profesión cuyo sentido está en continua revisión. El segundo componente orientador ha venido a ser la reflexión sobre una dilatada práctica profesional cuyas aportaciones constituyen, así lo estimamos nosotros, una fuente legitimadora de sólido valor científico. En último término, las presentes aportaciones pretenden huir de toda tentación apologética y se declaran compatibles con cualesquiera otras coincidentes o contradictorias.

1. Datos relativos a la profesión docente

Las reflexiones actuales sobre la profesión docente han conducido a la formulación y asentamiento de principios claramente distantes de las ya antiguas concepciones del profesor como encargado de desarrollar habilidades en las aulas. De una visión tradicional del profesor concebido como un profesional que realiza su labor sin una reflexión

continuada sobre su trabajo, que renuncia a la relación con otros compañeros, que no obtiene información útil sobre su actividad de forma sistemática y que renuncia a poner en cuestión sus propias prácticas en una discusión contrastada de sus fundamentos (Cajide Val, 1992), hemos pasado a una diferente que pretende diseñar el perfil del docente moderno como aquel que enseña en interacción con su propia clase, reflexiona sobre su trabajo, no duda en solicitar ayuda a otros cuando la necesita, reúne información de manera sistemática, elabora informes abiertos sobre su actividad sometiéndolos a crítica e incorpora continuamente reflexiones nuevas y nuevos planteamientos prácticos. John Elliot ha subrayado que el desarrollo profesional de los docentes en la actualidad debe configurarse a la luz de tres aspectos principales. Uno de ellos sería el fomento de la autoconciencia en la práctica de su actividad, que le conducirá a la comprensión de las estructuras institucionales, sociales y políticas que condicionan y restringen ese desarrollo; en último término, ambas consecuciones deben abocarle a la introducción de mejoras en su práctica profesional. En este orden de cosas, la *investigación-acción* puede contribuir a mejorar los rasgos profesionales mencionados, «yendo más allá del estudio de la interacción profesor alumno en clase para centrarse en las estructuras que deforman su función educativa» (Elliot, 1990, 211). En formulaciones todavía más claras y contundentes, L. Stenhouse ha sostenido que la escuela moderna debe llegar a una situación en la que cada aula sea un laboratorio y cada profesor un miembro de la comunidad científica, con lo que, superando las limitaciones de una concepción profesional restringida, el docente ha de llegar a una visión ampliada de su trabajo que incluya, como elementos fundamentales, «la capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula». (Stenhouse, 1984, 194). En este orden de cosas, la *investigación-acción* incluye tres niveles de profundización sistemática: 1) la reflexión profesional habitual, basada en buena medida en la intuición, que se manifiesta sobre todo en la capacidad de aprender de los propios errores; 2) la reflexión sistemática, que se pone en marcha cuando las destrezas y los conocimientos del profesor pretenden indagar la respuesta correcta a un problema concreto claramente delimitado y 3) el estudio de casos, que sitúa los dos elementos anteriores en su propio contexto. (Sáez y Carretero, 1993, 47). Por su parte K. M. Zeichner viene llamando últimamente la atención sobre lo que denomina *enseñanza reflexiva* cuya práctica ha de conducir a los docentes a una actividad que incluya la posibilidad de que «critiquen y desarrollen sus propias teorías prácticas cuando reflexionen juntos y por separado en

y sobre la acción acerca de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias « (Zeichner, 1993, 47).

De los puntos de vista que venimos trayendo a colación se pueden extraer algunas derivaciones ya más directamente relacionadas con el asunto que aquí tratamos de desarrollar. Una de ellas es la relativa a la autonomía profesional, aspecto éste puesto de manifiesto por Stenhouse en expresivo e inequívoco pasaje: «Los buenos profesores son necesariamente autónomos en la emisión de principios profesionales. No necesitan que se les diga lo que tienen que hacer. No dependen profesionalmente hablando de los investigadores o administradores, los innovadores o supervisores» (Stenhouse, 1984, 69). Lo que no impide que puedan aceptar ideas, asesoramientos y apoyos, elaboradas por otras personas y en instancias distintas a aquella en que desarrollan su trabajo, con tal de que todas ellas reúnan la condición esencial de poder integrarse en lo sustancial del juicio de los profesores. La autonomía profesional reclamada para los docentes conlleva, a su vez a dos importantes derivaciones a las que hemos de hacer referencia. Una de ellas es la necesidad de que los profesores tomen parte en la adopción de decisiones sobre cuantos asuntos tienen relación con su labor. En tanto en cuanto los profesores se perciben a sí mismos con mayor autonomía y capacidad de control sobre sus tareas «se comprometen más con ellas y ponen un mayor esfuerzo en alcanzar sus metas personales e institucionales... Por el contrario, cuando participan poco en lo que sucede en los centros educativos y se producen pocas oportunidades de emitir juicios profesionales se produce distanciamiento y desinterés por el trabajo» (Carmen L, 1990, 98). De donde se deriva la necesidad de «ampliar los espacios de poder, influencia y control de los profesores sobre la enseñanza» (Escudero, J. M. 1993, 82). Este último postulado nos conduce directamente a la segunda dimensión que queríamos mencionar: la actitud del profesorado ante el eventual control al que pudiera ser sometido. Porque en este contexto, como se ha subrayado recientemente, los profesores no son muy proclives a ser controlados. La sociología profesional de los docentes ha destacado la reticencia de buena parte de ellos a hacer pública y abierta a observadores externos su práctica, incluso a los propios compañeros, de tal manera que ésta pudiera ser una de las causas del actual individualismo que aparece en la práctica habitual de los centros docentes. «El individualismo de su práctica puede ser un mecanismo de defensa ante el control externo sobre la docencia» (Gimeno, 1993, 23-24). De tal modo es esto así que un autor ha llegado a reclamar, desde posiciones teóricas vinculadas a las nuevas concepciones de la función docente, la posibilidad de «potenciar espacios de resistencia constructiva en

los centros y por los profesores contra el exceso de burocratización y control externo» (Escudero, J. M: 1993, 82).

2. Datos relativos a los centros escolares

La moderna concepción de los centros escolares tiene una conexión muy directa con las actuales concepciones sobre la profesión docente a la que nos hemos referido anteriormente. En el año 1969 J.D. Schwab publicó una obra—*The practical: a language for the curriculum*—destinada a ejercer una influencia que todavía dura; su línea directriz se ancla sobre dos aspectos fundamentales: a) la vida escolar concreta es el dominio donde hay que situar la reflexión sobre el curriculum, huyendo de toda tentación que pretenda fundamentar la labor de la escuela en instancias alejadas de ella; b) el juicio práctico sobre lo que sucede en los centros escolares y en su entorno concreto proporciona los componentes esenciales para la elaboración del curriculum. De ambos postulados se desprende, en lógica consecuencia, que las cuestiones relacionadas con el curriculum hay que situarlas en la órbita de las competencias profesionales de los profesores. De esta línea directriz han surgido las posiciones ya mencionadas de Stenhouse y Elliot. Una última manifestación de tales planteamientos es la denominada *teoría crítica de la enseñanza*, también enraizada en la misma tradición, y que, en la formulación de sus diseñadores, surge como corolario de la necesidad de que los profesores participen en la organización y cambio del contexto en que se desenvuelve su labor. (Carr, W. y Kemmis, S. 1988). De una forma todavía más clara y contundente había expresado lo mismo L. Stenhouse: «La escuela es la comunidad organizada básica en educación y es a este nivel donde hay que tratar los problemas y las posibilidades de innovación del curriculum» (Stenhouse, 1984, 174). Desde aquí se ha venido a desembocar en la acuñación de lo que un autor ha denominado *cultura institucional de la escuela*, en cuya definición y análisis transcurren ahora las aportaciones de algunos teorizadores de la educación. «En realidad, de las propias investigaciones sobre *escuelas eficaces* se deduce que el éxito escolar está más relacionado con el ambiente o cultura del centro que con estrategias individuales del profesor» (Bolívar Botía, A. 1992, 142). Esta nueva visión supone, en buena medida, una matización importante de los más radicales puntos de vista defensores de la autonomía de los profesores, toda vez que, por encima de los planteamientos centrados en la acción individual, deben predominar los que se derivan de una acción colectiva coordinada. «Hay que hacer concesiones en cuanto a la autonomía individual a fin de proporcionar una base

para un trabajo en colaboración, ya que el personal docente no puede seguir considerándose como una asociación federal de profesores y departamentos: es necesario que constituya una comunidad profesional. Y es en esta comunidad en la que ha de residir la autonomía profesional» (Stenhouse, L. 1984, 243). De manera que, conforme a estos supuestos, la redefinición de la actividad del profesor como realizador de un trabajo comunitario abre paso a una concepción de la escuela entendida como una entidad colaborativa en cuyos cimientos está el progresivo incremento del compromiso de los profesores en orden a su mejora. «Podemos entender la cultura escolar como el conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro» (Bolívar Botía, A. 1993, 62). De forma ya más concreta, el autor últimamente citado hace referencia a cuatro tipos básicos de cultura escolar: la cultura del individualismo, la que denomina *cultura balcanizada*, la colegialidad artificial y, por último, la cultura de colaboración. Es esta última la que, en función del contexto de relaciones que provoca, de las formas del trabajo que necesita, de la identificación personal que origina y de las condiciones organizativas que exige, se muestra como una meta de referencia que, hoy por hoy, debería orientar las aspiraciones profesionales de los docentes. En último término, en un contexto institucional como el que estamos tratando de perfilar, «los cambios han de producirse tanto en el ámbito estructural de la escuela como en el ámbito del pensamiento y el lenguaje a través del que los docentes pueden pensar y hablar sobre la enseñanza» (Blanco, N. 1993, 71). Lo que, en resumidas cuentas, equivale a decir que cuantas influencias y tentativas de mejora se pretenda hacer llegar a la institución escolar deben armonizar las iniciativas individuales con la disciplina del contexto en que se llevan a cabo.

3. *Datos relativos a la evaluación*

Acorde con los derroteros que avalan el devenir de las especulaciones pedagógicas actuales, la nueva concepción de la evaluación ha aportado puntos de vista de gran relieve para el tema que nos ocupa. Stenhouse, McDonald y Elliot suelen ser considerados como los autores que han fijado las bases de un nuevo modelo de evaluación que pretende fundamentarse en una investigación en profundidad de la vida en el aula. Conforme a esta visión de las cosas, para conocer una realidad determinada hay que sumergirse de lleno en el curso vivo y real de los acontecimientos que la constituyen y adquirir un conocimiento adecuado de las diversas interpretaciones que realizan aquellos que la viven, lo que implica que tanto los datos de origen de la evaluación como sus resultados deben estar abiertos a todos cuantos partici-

pan en la secuencia de actividades evaluadas. La evaluación, así, no es entendida únicamente como una actividad cognoscitiva y encaminada a la obtención de resultados traducidos en términos de valoración sino que su propósito fundamental es facilitar y promover el cambio. De esta forma, el evaluador ejerce una función orientadora, utilizando como métodos el diálogo y el análisis compartido de los datos que aporta la realidad; es decir, el evaluador ofrece información estructurada y contextualizada y los procedimientos para obtenerla, pero no impone su pensamiento. Bien es verdad que este modelo presenta dificultades, no desconocidas por sus defensores, tales como la dificultad para encontrar bases firmes que nos orienten a confiar en sus resultados, o la problemática que puede surgir para establecer unas vías fiables y respetuosas para la obtención de datos. En cualquier caso, el problema básico del modelo democrático de evaluación al que venimos aludiendo es el de la pretendida neutralidad que lo sustenta, toda vez que «la evaluación educativa no puede ser neutral en su procedimiento con respecto a las diferentes audiencias ni poseer la misma utilidad para aquéllas, cuando los tipos de influencia que pueden ejercer se encuentran en conflicto» (Pérez Gómez, A. 1989, 447). El propio McDonald, uno de los principales promotores del modelo de evaluación democrática ha partido en sus investigaciones del supuesto según el cual aunque los evaluadores no se consideran asimismo como figuras políticas, su trabajo, sin embargo, sí lo es. «El evaluador está enredado en la acción: encerrado dentro de un proceso político que concierne a la distribución del poder, por ejemplo, la asignación de recursos y la determinación de metas, roles y tareas». (McDonald, 1989, 473). Lo cual nos conduce a la conclusión de que el evaluador está comprometido en una posición política, en una gama de acciones directamente relacionadas con la gestión de la educación. Ahora bien: en una visión prospectiva y coherente con los planteamientos democráticos que rigen la convivencia en las sociedades evolucionadas los condicionamientos mencionados pueden ser reconducidos para beneficio de todos, procurando que la evaluación aparezca como un servicio de información a la comunidad entera sobre los logros alcanzados a través de cualquier programa o complejo de actividades. Así, el evaluador democrático, lejos de vincularse a posiciones únicas, reconoce el pluralismo de valores e intereses, convirtiéndose así en un intermediario en el proceso de obtención y aprovechamiento de informaciones complejas. Los informes que recojan los resultados de las evaluaciones no es preciso que contengan recomendaciones expresamente formuladas, sino que buscarán, a través de una amplia difusión, que las recomendaciones sean extraídas, expresadas y gestionadas, en su caso, por las diferentes instancias sociales interesadas. Todo el proceso exige suma prudencia en la obtención y empleo de la información, y su

realización debe incluir como instrumentos fundamentales la negociación, la accesibilidad y la diafanidad.

La evaluación a la que nos estamos refiriendo, entendida como una actividad encaminada a la valoración de programas, actividades o contextos educativos, puede tener dos vertientes, cuya coincidencia o armonización conviene pretender. De una parte, la valoración efectuada por quienes toman parte en la realización de la actividad, que debería ser, sobre todo, un proceso de construcción conducente a un aprendizaje colectivo en orden a la modificación positiva de la realidad evaluada. Por otra parte, y precisamente porque todos los ciudadanos tienen derecho a estar informados sobre la forma como se realizan los procesos cuyo resultado les afecta, se comprueba la necesidad de una evaluación externa, cuyo sentido esencial está en derivar hacia fuera lo que se haya obtenido en la valoración interna. De este modo, una y otra modalidad se completan y compatibilizan, cada una en un espacio propio y con sus propias exigencias (Angulo, Contreras y Santos Guerra, 1991). En cualquier caso, parece oportuno resaltar la directriz fundamental en lo concerniente a la evaluación de centros según la cual ésta debe concebirse como una actividad orientada a la mejora de las instituciones y a la consecución de una mayor calidad en los resultados, más que como un control burocrático de resultados, la rendición de cuentas o la fiscalización del funcionamiento del centro. En orden a la realización de este proceso, y en un contexto global que pone cada vez más en cuestión el modelo positivista puro en las ciencias sociales sustituyéndolo por el modelo interpretativo-cultural, el método más defendido es el análisis etnográfico de los centros escolares. «Se trata de primar la mediación interpretativa de los agentes (profesores y alumnos) en el contexto del centro» (Bolívar Botía, 1992, 84).

Una última dimensión de la evaluación conviene mencionar, como aspecto en el que la función inspectora puede verse comprometida o implicada: la evaluación de los sistemas educativos. Se trata de una actividad cuya exigencia aparece justificada por la necesidad de adquirir conocimientos útiles sobre la efectividad de los sistemas educativos y las reformas escolares. El campo es tan interesante y con tan amplias perspectivas que ya ha aparecido una asociación internacional de profesionales comprometidos en ella, la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. En nuestro país, al igual que en el resto del entorno al que pertenecemos, la existencia de mecanismos para evaluar el sistema educativo se justifica por la necesidad de encontrar cauces de examen para las cuantiosas inversiones que se realizan en educación así como por la necesidad de adquirir conocimientos útiles sobre los procesos de reforma coyunturales (Tia-

na Ferrer, 1990). Es en este último dominio, no obstante, donde conviene reflexionar severamente sobre el sentido, justificación y límites de una tendencia que ha sido denunciada recientemente en un pasaje de poderosa expresividad: «Nos guste o no, la evaluación es un proceso profundamente político y su posible utilización para legitimar la autoridad de quien la realiza, (esto es, el Estado) es un componente esencial de este proceso... Actuar como si la evaluación fuera una actividad técnica, descriptiva y, por tanto, neutral, la convertiría en irrelevante o engañosa» (Weiler, 1992, 76).

4. Datos relativos a la administración educativa

El profesor H.N. Weiler, ya mencionado en el párrafo anterior, de la Universidad de Stanford, viene insistiendo en sus últimos trabajos sobre una cuestión muy debatida en todos los órdenes de la vida en las sociedades desarrolladas y, cómo no, en el dominio de la educación. Nos referimos a la bipolaridad de planteamientos en lo concerniente a la centralización-descentralización de los sistemas y estructuras escolares y, de forma indirecta, a las formas de gestión autónomas. La posición de este autor, en líneas generales, se muestra muy crítica con determinadas tendencias, de mucho arraigo en la actualidad, según las cuales, la descentralización y la gestión autónomas pueden constituir una palanca de movilidad y de progreso en los centros y sistemas escolares que no garantizan en términos similares de eficacia las estructuras centralizadas.

El origen de la argumentación principal en este orden de cosas hay que situarlo en la vigencia del ejercicio de la autoridad por parte del Estado en las sociedades modernas, que, fundamentalmente, se manifiesta en dos vertientes: de una parte, la regulación de las conductas individuales e institucionales y, de otra, la distribución de recursos. En el orden educativo, el fundamento para que el Estado posea atribuciones en ambos dominios está en la necesidad de establecer una normalización capaz de garantizar una igualdad mínima de oportunidades para todos los ciudadanos, y también, para fomentar la eficiencia y la igualdad. Pero hay más: El Estado ha de participar en el ejercicio de competencias educativas para garantizar el control de las actividades y recursos en unas condiciones en las que las tendencias centrifugas no cesan de aumentar y también a causa de la «necesidad de garantizar lo más eficazmente posible la reproducción de las relaciones sociales vigentes con la ayuda del sistema educativo» (Weiler, 1992, 62). Los dos argumentos que acabamos de mencionar proporcionan fundamento al hecho de que «las formas de descentralización que implican una

auténtica redistribución de la autoridad sigan siendo bastante escasas en el mundo actual». En lo concerniente a la distribución y gestión de recursos, se suele mencionar como argumento favorable a la descentralización la posibilidad de que ésta genere mejores recursos de procedencia social o privada o de estructuras de autoridad local. Ninguna de las dos posibilidades se ha mostrado operativa claramente hasta ahora, toda vez que, en el fondo, la asignación de recursos esta vinculada al ejercicio de la autoridad sobre ellos. Se ha mencionado también la posibilidad de que la gestión descentralizada puede facilitar una utilización más eficaz de los recursos disponibles. Ahora bien: esta valoración es muy provisional, de tal modo que la experiencia que se tiene a nivel internacional tiende a demostrar que cuando los recursos son administrados por estructuras descentralizadas poco consistentes, en las que el ejercicio de la autoridad no está sólidamente estructurado, la eficacia fracasa. Este hecho podría plantear la posibilidad de argumentar a favor de que la descentralización y gestión autónoma de recursos solamente garantiza el incremento de la eficacia cuando el ejercicio de la autoridad sobre los recursos supera en garantías a las posibilidades de acción y gestión de los poderes centralizados.

Lo que sí está fuera de toda duda es que las bases normativas de la autoridad del estado están pasando en nuestros días por una severa revisión; a causa, sobre todo, de dos hechos constatados: Las estructuras estatales actúan a través de aparatos supercentralizados, anquilosados y monolíticos que, en la visión de quienes son sus destinatarios, no garantizan que sus demandas vayan a ser satisfechas adecuadamente; además, la actuación del Estado no puede tener conocimiento de las variedades de los infinitos contextos y entornos que pueden aparecer en las diversas realidades a las que su acción llega. De ahí que unos planteamientos adecuados de la descentralización y la gestión autónoma puedan contribuir a mejorar y legitimar la autoridad del Estado, pero, obviamente, sólo a condición de que también las estructuras de gestión descentralizada y autónoma asuman su papel de copartícipes con la autoridad de aquel en la gestión de los asuntos públicos. En todo caso, es un hecho sobradamente conocido que la gestión centralizada es el modelo que predomina en la actualidad en todo el mundo (Puelles Benitez, 1992). En general, el poder de decisión suele ser asumido en el gobierno central, si bien hay matices que diferencian a unos países con estructuras ferreamente centralizadas de aquellos que tienen una mayor flexibilidad en la distribución de funciones. En todo caso bueno es que tengamos en cuenta que el problema de la descentralización ofrece siempre dificultades muy específicas porque es un asunto «ligado a la organización territorial del estado, y

es precisamente por esto por lo que la descentralización resulta siempre un tema polémico, mítico a veces, conflictivo siempre». (Puelles Benitez, 1992, 356).

5. *Datos relativos a la función inspectora.*

Conviene aportar algunas indicaciones al menos que nos sirvan para orientarnos, aunque sólo sea parcialmente, sobre los parámetros fundamentales que enmarcan la función inspectora en la actualidad. Debemos comenzar diciendo que, en honor a la verdad, las referencias a la función inspectora en la literatura pedagógica son escasas en el presente, aunque también hay que decir que la cuestión, unas veces de forma directa y otras indirectamente, aparece. Jackson, en su ya clásica obra sobre los sistemas de relación en el interior de las escuelas, ha subrayado en varios pasajes la reticente actitud de los profesores ante la posibilidad de ser observados. «La inquietud del profesor ante la perspectiva de ser observado con demasiada frecuencia está unida a sus sentimientos de orgullo profesional» (Jackson, 1991, 165). En consecuencia, los profesores se manifiestan más cómodos cuando permanecen aislados en su aula, lo cual no quiere decir que rechacen su integración en la vida institucional, sino, más bien, que «simplemente desean verse libres de una inspección mientras desempeñan determinadas tareas». (Jackson 1991, 166). Por su parte Gimeno Sacristán ha subrayado recientemente la escasa proclividad de los profesores a ser controlados, destacando que más de un cuarenta por ciento de ellos, conforme a los resultados de una encuesta realizada por el Ministerio de Educación y Ciencia, piensan que ni padres, ni alumnos, ni directores, ni expertos ni inspectores son idóneos para evaluar su práctica docente. Y entre los que admiten la posibilidad de ser evaluados en su quehacer sitúan en el último lugar a los inspectores entre las instancias que podrían llevar competentemente a cabo el control de su actividad profesional. (Gimeno, 1993, 23,24).

La cuestión debería ser abordada, en consecuencia, a partir de las nuevas concepciones que preconizan la figura del docente como un profesional autónomo, creativo y participativo. Para la mayor parte de los teorizadores, el asunto está claro: «El docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula» (Pérez Gómez, 1993, 27). En consecuencia, ese conocimiento ha de elaborarse en el propio escenario de la actividad docente, «no cabe esperar la pertenencia o adecuación exacta de formulaciones explicati-

vas y productivas elaboradas desde fuera de dicho contexto». Ahora bien, la autonomía del profesor ha de entenderse referida a ese proceso de elaboración del conocimiento práctico. Porque la escuela cumple una doble función en las sociedades evolucionadas: socializar y educar en la crítica rigurosa de la realidad. Mientras la segunda de estas funciones corresponde en su integridad a los profesores, la primera de ellas corresponde a las instituciones democráticas, que están comprometidas en su control. Pero incluso la función educativa propia de los profesores está sometida a mecanismos de control, si bien estos deben ser ejercidos más desde dentro de la comunidad científica que ejerce el «debate y escrutinio público» de las prácticas docentes que a través de mecanismos de control burocrático, administrativo y externo. Por otra parte, y de acuerdo con el análisis de Elliot, la calidad del rendimiento de una escuela depende más de lo que denominamos valores que de la medida de su efectividad en términos positivistas. Y, si bien los valores no los crea la institución escolar, sí proporciona oportunidades para su consolidación y difusión. La manera como estas oportunidades sean aprovechadas por los ciudadanos es algo que escapa al control docente, lo que no quiere decir que los profesores no puedan ser evaluados, ya que los valores educativos llevan en su propia formulación criterios para formar juicios sobre los medios y estrategias apropiados para alcanzarlos. Tomando como base estos criterios pueden establecerse *evidencias* indicativas de la calidad educativa de un procedimiento y sus resultados (Elliot, 1992).

De las tres formas de control sobre la enseñanza mencionadas por Apple (1986), mientras el control simple y personal apenas se practica, sí tienen mucha influencia el control técnico, ejercido a través de la estructura del trabajo, y el control burocrático, ejercido a través de las organizaciones jerarquizadas. Los profesores, por su parte, se refugian en las aulas como recurso para huir de la inseguridad y los riesgos que su función conlleva (Blanco, 1993). Un buen número de perspectivas abiertas al optimismo en este orden de cosas se podrían considerar derivadas de los procedimientos establecidos en la *investigación-acción*, que pretende involucrar a los profesores en un análisis comprometido de su actividad con perspectivas de mejora, lo que abre las puertas a la práctica de la denominada autoinspección o autocontrol, cuyo inconveniente principal estriba en los riesgos de pérdida de autoestima en que pueden verse implicados los profesores, si bien este inconveniente, superable de distintas formas, ofrece en contrapartida la ventaja de que «cuanto más capaces sean los profesores de autoinspeccionar sus prácticas de clase, más proclives serán a emprender cambios fundamentales en la misma» (Elliot, 1990, 171).

Sean los que fueren los resultados de la investigación teórica, a

nivel institucional, y refiriéndonos en términos más concretos a España, la inspección educativa aparece planteada en el artículo 27 de la Constitución de 1978 donde se establece el mandato de que «los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes». La referida formulación es lo suficientemente ambigua y amplia como para hacer posibles variadas interpretaciones teóricas y prácticas. Si, desde hace varios años, las autoridades educativas responsables están comprometidas en una solución que no parece haber producido los resultados esperados, se insinúa ya una nueva tendencia encaminada a encontrar medidas más eficaces y responsables.

6. *Hipótesis finales y conclusiones*

En armonía con los datos que hemos podido aportar en los epígrafes precedentes creemos encontrarnos en condiciones de formular un conjunto de reflexiones a manera de hipótesis de trabajo que podrían ser confirmadas o matizadas en posteriores elaboraciones:

1) La más general y aglutinante de todas sería la hipótesis según la cual la función inspectora constituye un instrumento privilegiado y no sustituible en orden al ejercicio de la autoridad del Estado en el dominio de la educación a niveles fundamentales. El ejercicio de esta función no debería quedar limitado a la mera ejecución, control y comprobación de las normas establecidas por la Administración, sino que debe llegar a la promoción e interpretación de los principios generales y las directrices de las iniciativas administrativas.

2) En sus relaciones con la profesión docente, la función inspectora debería ser ejercida dentro de un estricto respeto a la autonomía de los profesores en lo referente a la adquisición y puesta en práctica por parte de éstos de los supuestos que fundamentan su labor, si bien las derivaciones socializadoras de la labor docente pueden y deben ser controladas por la Inspección como instrumento de las instituciones democráticas en este orden de cosas.

3) La razón fundamental del rechazo que los profesores manifiestan hacia la función inspectora se basa en la inadecuada utilización que hacen de ella las autoridades administrativas. La vinculación de sus actividades a labores de mero control externo y burocrático, sin repercusiones perceptibles sobre la mejora de los centros, debería sustituirse por una acción directamente vinculada y cercana a las propuestas de mejora de todo orden que puedan surgir en los centros escolares. Las nuevas corrientes que tienden a fundamentar el ejerci-

cio de la profesión educadora en el contexto de la *cultura de centro* debería servir de marco para una renovación de las prácticas de la función inspectora, cuyo fundamento debería estar en una reflexión y actitud de diálogo permanente en torno a la realidad escolar sobre la que confluyen ambas responsabilidades.

4) La función inspectora ha de estar comprometida en las actividades relacionadas con la evaluación de programas, centros e iniciativas educativas de todo tipo, a condición de que la puesta en acción de dicho compromiso posea derivaciones prácticas sobre la mejora de los ámbitos donde se ejerza.

5) Es necesario que se libere a la función inspectora de la dependencia unilateral y excluyente de las instancias políticas. En su condición de partícipe democrático en la evaluación y gestión de los recursos y programas educativos, la inspección ha de ser un intermediario en el proceso de obtención y aprovechamiento de informaciones complejas que han de ser accesibles a toda la sociedad a fin de que afloren y se dinamicen los cauces de participación democrática.

6) La necesidad de que el Estado ejerza su compromiso de normalizar los parámetros fundamentales que orientan y organizan la vida en las sociedades modernas exige una función que garantice la homologación de atribuciones y capacidades de gestión. De donde se deriva la necesidad de una función inspectora a nivel estatal que garantice la efectividad y solvencia de las instancias de gestión autónomas y descentralizadas.

Dirección del autor: Luis Batanaz Palomares, Departamento de Educación. Universidad de Córdoba, Priego de Córdoba, 1, 14009 Córdoba

Fecha de la versión definitiva de este artículo: 18.IV.94

BIBLIOGRAFIA

- ANGULO RASCO, F. F., CONTRERAS DOMINGO y SANTOS GUERRA, M. A. (1991) Evaluación educativa y participación democrática. *Cuadernos de Pedagogía*, 195 pp.74-77.
- APPLE, M. (1986) *Ideología y Curriculum* (Madrid, Akal).
- BLANCO, N. (1993) La cultura institucional de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*. 213 pp. 66-71.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1992 a) Papel del profesor en los procesos de desarrollo curricular. **revista española de pedagogía**, 191, pp. 132-151.
- (1992 b) La evaluación de centros, *Cuadernos de Pedagogía*. 207 pp. 80-84.
- (1993 c) Culturas profesionales de la enseñanza, *Cuadernos de Pedagogía*. 219 pp. 68-72.
- CAJIDE VAL, J. (1992). *Diseño y técnicas de evaluación de estrategias enseñanza-aprendizaje: algunas consideraciones*. **revista española de pedagogía** 191, pp. 101-112.
- CARMEN, L. (1990) El proyecto curricular de centro, en MAURI, T. *El curriculum en el centro educativo*, pp. 91-124 (Barcelona, Horsori)
- CARR, W y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza* (Barcelona. Martínez Roca).
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación acción en educación* (Madrid. Morata).
- (1992) ¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?. *Cuadernos de Pedagogía*. 206 pp. 56-60
- ESCUADERO, J.M. (1993) Formación en centros e innovación educativa. *Cuadernos de Pedagogía*. 220 pp. 81-84.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993) El profesorado: ¿mejora de la calidad o incremento del control? *Cuadernos de Pedagogía*. 219 pp. 22-23.
- JACKSON, Ph. W. (1991) *La vida en las aulas* (Madrid. Morata).
- MAC DONALD, B. (1989) La evaluación y el control de la educación en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. , *La enseñanza; su teoría y su práctica*, pp. 468-478 (Madrid. Akal).
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) *Modelos contemporáneos de evaluación en La enseñanza; su teoría y su práctica*. pp. 426-499 (Madrid. Akal).
- (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de Pedagogía*. 220 pp. 25-30.
- PUELLES BENÍTEZ, M. (1992) Informe sobre las experiencias de descentralización administrativa en el mundo occidental. *Revista de Educación*, 299, pp. 353-376.
- SÁEZ, M. J. y CARRETERO, A. J. (1993) El estudio de caso en el aula: una alternativa a la investigación-acción. *Bordon*, vol 45 pp. 39-48.
- STENHOUSE, L. (1984) *Investigación y desarrollo del curriculum* (Madrid, Morata).
- TIANA FERRER, A. (1990) El sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*. 185 pp.

34-35.

WEILER, H. N. (1992). ¿Es la descentralización de la dirección educativa un ejercicio contradictorio? *Revista de Educación*, 299, pp. 57-80.

ZEICHNER, K. M. (1993) El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*. 220 pp.44-49.

SUMMARY: THE INSPECTORATE OF SCHOOLS: A FUNCTION WITH A FUTURE?

The author has arrived to several hypothesis guided to design the role of the inspectorate of schools in a renewed context including the derivations of the *action research* in education. The inspectorate of schools is conceived as a basic institution in order to the promotion, assessment and evaluation of the school system.

KEY WORDS: Inspectorate of schools, Evaluation, Administration of Education, Action Research, Teaching as a professional activity.